

Rademacher, Sandra

Der Schulanfang im deutsch-amerikanischen Vergleich. Differenzen im beruflichen Habitus von Lehrern

Pädagogische Korrespondenz (2006) 35, S. 39-51



Quellenangabe/ Reference:

Rademacher, Sandra: Der Schulanfang im deutsch-amerikanischen Vergleich. Differenzen im beruflichen Habitus von Lehrern - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2006) 35, S. 39-51 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-79704 - DOI: 10.25656/01:7970

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-79704>

<https://doi.org/10.25656/01:7970>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie
in empirischer Bildungsforschung aufzuheben
- 23 **AUS DER FREMDE**
Tom Kehrbaum
Einblicke in die kritische Pädagogik Brasiliens
Ein Bericht über einen halbjährigen Studienaufenthalt an
der methodistischen Universität in Piracicaba
- 39 **ERZIEHUNG NEU**
Sandra Rademacher
Der Schulanfang im deutsch-amerikanischen
Vergleich – Differenzen im beruflichen Habitus von Lehrern
- 52 **DOKUMENTATION**
- 54 **ERZIEHUNG NEU**
Andreas Gruschka
Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte
- 66 **VERMISCHTES**
Bernd Hackl
Über Sinn, Sprache und Domestizierung des Körpers
- 80 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**
Gero Lenhardt
Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb
Deutsche Hochschulen auf dem Weg in einen neoliberalen Cameralismus?!
- 91 Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb!
*Einsprüche gegen die aktuelle »Modernisierung«
der Bildungseinrichtungen*

Sandra Rademacher

Der Schulanfang im deutsch-amerikanischen Vergleich – Differenzen im beruflichen Habitus von Lehrern

I

EINLEITUNG

In diesem Aufsatz möchte ich erste Befunde einer Untersuchung vorstellen, in der erste Schultage in Deutschland und in den USA vergleichend in den Blick genommen werden. Diesem Vergleich liegt die Idee zugrunde, anhand der Analyse der Eröffnung der schulischen Praxis mögliche Kulturspezifika schulischen Daseins und pädagogischen Handelns in diesen beiden Ländern rekonstruieren zu können. Als Datenmaterial wurden Ton- und Videoaufzeichnungen von ersten Schultagen erster Klassen in Deutschland und erster Klassen und Kindergartenklassen in den USA erhoben. Da der Schulanfang in Deutschland in aller Regel mit einer Einschulungsfeier begangen wird, besteht das deutsche Datenmaterial hauptsächlich aus einem kulturellen Programm, beispielsweise einem Theaterstück und Liedern zum Thema Einschulung, das von Schülern höherer Klassen aufgeführt wird und aus feierlichen Ansprachen von Schulleitern, Lehrern und Elternsprechern. Eingebettet in die Einschulungsfeier ist immer eine erste Schulstunde, so dass auch unterrichtliche Interaktionen vorliegen. In den USA findet der erste Schultag sowohl von Kindergarten- als auch von First-Grade-Klassen in aller Regel als Schultag statt, so dass unterrichtliche Interaktionen, vor allem Lehreräußerungen, den Hauptteil des Datenmaterials ausmachen. Zudem finden sich im amerikanischen Datenmaterial immer auch Begrüßungen durch den Schulleiter, einerseits in Form von Lautsprecherdurchsagen, andererseits als persönliche Begrüßungen der einzelnen Klassen in ihrem Klassenraum.

Methodisch ist der hier vorgestellte Vergleich von deutschen und amerikanischen Schulanfängen einerseits an einem ethnographisch-beschreibenden andererseits an einem hermeneutisch-rekonstruktionslogischen Vorgehen orientiert. Es wird sowohl die Rahmung des ersten Schultages beschreibend in den Blick genommen als auch eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion des Datenmaterials vorgenommen.

Die Differenzen, die in einem deutsch-amerikanischen Vergleich von Schulanfängen zu Tage treten, sind erstaunlich und aufschlussreich. Die bisher vorliegenden Befunde verweisen im Sinne einer Hypothesenbildung deutlich auf ein unterschiedliches Verständnis von Schule in den beiden Ländern. Die deutschen und die amerikanischen Lehrer nehmen die Schule und ihre gesellschaftliche Rolle allem Anschein nach höchst unterschiedlich wahr. Die bisher rekonstruierten Differenzen werden im Fol-

genden zuerst vorgestellt und mit Zitaten veranschaulicht, ehe der Versuch einer vergleichenden Deutung unternommen wird.

II

DER FALL DEUTSCHLAND: DAS UNBEHAGEN AN DER INSTITUTION SCHULE

Bei der Analyse von deutschen Einschulungsreden stößt man regelmäßig auf Unstimmigkeiten, Inkonsistenzen und Verwerfungen, die auf elementare Probleme schulischen Handelns aufmerksam machen. Auffällig sind dabei zwei immer wiederkehrende Figuren: zum einen ein regelmäßiges Misslingen der Initiation in Form eines Adressierungsproblems, zum anderen ein merkwürdiges Zusammenspiel von Trost und Bedrohung in den Ausführungen der Redner.

II/1

Das Misslingen der Begrüßung

»Und jetzt habt ihr eine Lehrerin gekriegt mit so einem komplizierten Namen (...) Aber das werdet ihr ganz schnell lernen und eure Eltern, die haben das schon gelesen auf dem Zettel. Die begrüß ich natürlich auch ganz herzlich, hier zu ihrem ersten Schultag, hier in der 1a.«¹

Die Verwerfung liegt in dieser Äußerung offen zu Tage. Obwohl die Erstklässler direkt adressiert werden, spricht die Lehrerin ihnen ihren ersten Schultag ab, indem sie die Eltern zu ihrem ersten Schultag in der 1a willkommen heißt. Die zunächst direkte Adressierung der Erstklässler wird also in der Rede inhaltlich dementiert. Als Schulanfänger werden nicht die Kinder, sondern die Eltern willkommen geheißen. Das heißt, Kinder und Eltern werden anlässlich des ersten Schultages der Eltern begrüßt. Die Begrüßung der Erstklässler schlägt damit offensichtlich fehl.

In einer anderen Einschulungsrede vollzieht sich das Misslingen weniger offensichtlich:

»Ja, ich möchte zunächst mal Sie alle ganz herzlich auch im Namen aller Lehrerinnen und Lehrer der X-Schule hier in der Turnhalle begrüßen.«

Die Struktur des Misslingens reproduziert sich in diesem Satz dennoch mehrfach. In einer Veranstaltung, die die Begrüßung der Schulanfänger zum Anlass hat, wird diese Begrüßung überraschender Weise zu einer Nebensächlichkeit und Beiläufigkeit: zunächst mal. Anders als ein zuerst verweist das vorliegende zunächst darauf, dass erst nach der Begrüßung auf das eigentliche Thema der Rede eingegangen wird. Da die Begrüßung der Schulanfänger in der Ansprache des Schulleiters mit der Begrüßung der Schulanfänger in der Institution Schule zusammenfällt, wird mit diesen Worten der Anlass der Veranstaltung selbst – die Initiation der Erstklässler – zur Nebensächlichkeit erklärt. Und erneut zeigt sich ein Adressierungsproblem: die Erstklässler sind aus der Begrüßung der Anwesenden als Sie alle ausgeschlossen. Selbst durch das nachgeschobene alle wird die Gruppe der Begrüßten nicht über die mit Sie

angesprochenen Personen hinaus erweitert. Im Gegenteil, der Terminus alle markiert den Versuch, die Kinder in die Begrüßung einzuschließen, wodurch ihre Exklusion erst deutlich wird. Zudem ist bemerkenswert, dass die Anwesenden nicht in der Schule als dem Ort der schulischen Lebenspraxis begrüßt werden, sondern in der Turnhalle. Diese konkretistische Nennung des Ortes der Feier verweist auf eine fehlende Mittigkeit der schulischen Handlungspraxis. Vergleichbar ist diese Begrüßung in der Schule den Begrüßungen der Bahnfahrgäste, die gern beispielsweise mit den Worten »Herzlich willkommen auf dem Potsdamer Hauptbahnhof« begrüßt werden, statt in der Stadt, in der sie ankommen. Eine Ausnahme bildet hier die Begrüßung der Fahrgäste in Göttingen, die mit den Worten »Willkommen in der Universitätsstadt Göttingen« empfangen werden. Im nachfolgenden, die Begrüßung fortsetzenden Satz findet sich erneut ein Selbstwiderspruch:

»Natürlich ganz besonders die Kinder, die heute zum ersten Mal die Schule besuchen.«

Festzuhalten ist hier, dass die Kinder noch immer nicht begrüßt werden. Der Schulleiter spricht sie nicht an, sondern redet in der dritten Person über sie. Und gerade indem sie natürlich ganz besonders begrüßt werden sollen, entlarvt sich der vorliegende Sprechakt als Präntention. Denn wären die Kinder tatsächlich die Ehrengäste dieses Tages, dann wären sie natürlicherweise und folgerichtig auch wirklich als erstes begrüßt worden. In der vorliegenden Äußerung sind sie es nur vorgeblich.

Als letztes soll darauf verwiesen werden, dass die Erstklässler in den Worten des Redners die Schule besuchen. Diese Redewendung verweist auf die Rede vom Schulbesuch im Allgemeinen. Bemerkenswert an einer schulischen Praxis, die sich in der Logik eines Schulbesuches vollzieht, ist vor allem der Gaststatus, der den Schülern damit verliehen wird. Diese Struktur entspricht weder einem familialen noch einem berufsrollenförmigen Handeln. Weder in der eigenen Familie noch am eigenen Arbeitsplatz kann man zu Gast sein. Einer schulischen Praxis, die die Schüler lediglich besuchen, gehören sie nicht an. Sie sind, nimmt man den Terminus Schulbesuch ernst, nur das Publikum dieser Praxisform.

In einem dritten Zitat wird das Adressierungsproblem besonders deutlich.

»Herzlich willkommen, ihr lieben Leute. Damit meinen wir natürlich alle, die hier heute in unserer Turnhalle versammelt sind. Die vierten Klassen haben eben dieses Lied in allererster Linie ma für die Herrschaften gesungen, die jetzt ganz hier vorne sitzen. Wir begrüßen heute unsre neuen Erstklässler und Vorklassenkinder und die Eltern und Verwandten, Geschwister, Oma, Opa und wer sonst noch alles mitgekommen ist.«

Mit ihren ersten Worten übernimmt die Rednerin ein Liedzitat. Schüler der 4. Klasse haben zur Begrüßung ein Lied mit dem Titel und dem Refrain Herzlich willkommen ihr lieben Leute gesungen. Bemerkenswert an dieser Form der Vorführung – die ein Charakteristikum deutscher Einschulungsfeiern darstellt – ist, dass den Erstklässlern nicht ein musikalischer Vortrag dargeboten wird, sondern dass sie angesungen wer-

den. Diese singende Begrüßung müsste, um konsistent zu sein, von den Erstklässlern operettengleich singend erwidert werden. In der Absurdität dieser Vorstellung zeigt sich die Absurdität dieser Form der Begrüßung. Dieses Liedzitat übernimmt die Schulleiterin nun in ihre Rede. Wie zuvor das Lied, lässt auch der Beginn der Rede offen, wer der Adressat der Begrüßung ist. Dieses Adressierungsproblem, das durch die Verwendung des Terminus *liebe Leute* hervorgerufen wird, scheint die Rednerin zu bemerken, denn der Begrüßungsformel folgt ein Klärungsversuch: damit meinen wir natürlich alle, die hier heute in unserer Turnhalle versammelt sind. Diese Klärung wird im nächsten Satz sofort wieder dementiert, denn nun behauptet die Schulleiterin eine herausgehobene Begrüßung der Schulanfänger durch das Lied, dessen Adressierungsformel *liebe Leute* sie ja in ihrer Rede wiederholt hat und mit der sie alle gemeint haben will. Inkonsistent ist zudem, dass sie die Herausgehobenheit der Schulanfänger mittels einer sprachlichen Abfälligkeit behauptet: in aller erster Linie für die Herrschaften. Die abfällige Bezeichnung *Herrschaften* taucht normalerweise in mahnenden Zusammenhängen auf: *Herrschaften, Ruhe! Oder: Herrschaften, so nicht!* Die behauptete herausgehobene Adressierung wird aber nicht nur durch diese sprachliche Abwertung der Erstklässler dementiert, sondern im nächsten Satz auch wieder explizit zurückgenommen. Wir begrüßen heute unsre neuen Erstklässler und Vorklassenkinder und die Eltern und Verwandten, Geschwister, Oma, Opa und wer sonst noch alles mitgekommen ist. Indem nun wieder alle Anwesenden begrüßt werden, erweist sich die gesamte Passage als ein Klärungsversuch, der an sich selbst scheitert.

Und auch ein anderer Schulleiter scheitert, indem er durch seine Begrüßung ein pädagogisches Programm zum Ausdruck bringt, dem er selbst in dem Maße nicht folgt, in dem er es expliziert:

»Liebe Schülerinnen und Schüler, und ihr seht, ihr seid die ersten, die hier begrüßt werden, denn ihr seid heute die Hauptpersonen. Ihr seid die Wichtigen überhaupt an dem heutigen Tag und deswegen gebührt euch auch, dass ich euch als erste begrüße. Und vielleicht habt ihr auch mitbekommen, ich hab eben nicht gesagt: Grüß Gott, liebe Kinder. Wir sind hier nicht im Kasperletheater, sondern ihr seid jetzt aus dem Kindergarten raus. Ihr habt einen riesen Schritt jetzt nach vorne gemacht, jetzt seid ihr Schülerinnen und Schüler. Und ich denke des soll man auch gebühren äh und man soll des auch signalisieren, dass ihr jetzt heute diesen Schritt macht.«

Der Befund einer misslingenden Begrüßung der Schulanfänger scheint mir an dieser Stelle hinreichend veranschaulicht. Fraglich ist jedoch, warum die Eröffnung der schulischen Praxis misslingt. Auf diese Frage könnten die Einschulungsreden selbst eine Antwort geben, denn nach diesem Befund liegt die Frage nahe, wie denn die schulische Praxis in den Reden inhaltlich thematisiert wird.

II/2

Trost und Bedrohung

In den Reden zum Schulanfang werden die Erstklässler einerseits getröstet, andererseits wird ihnen gedroht. Trost und Bedrohung stehen sich dabei nur scheinbar wie positiv und negativ gegenüber, denn der Trost selbst verweist bereits auf ein Negativum. Auch der Befund von Trost und Bedrohung soll mit Hilfe von einigen Zitaten veranschaulicht werden.

»Und ich hoff' nur eins, dass es hier keinen gibt, der Angst hat, das braucht er nämlich überhaupt nicht.«

Dieser Satz einer Lehrerin stellt einen performativen Selbstwiderspruch dar. In diesem Selbstwiderspruch verschafft sich die Struktur der Widersprüchlichkeit von Trost und Bedrohung einen materialen Ausdruck. Die Lehrerin hofft, dass sich unter den Anwesenden niemand befindet, der Angst hat, da es für Angst in dieser Situation des Schulanfangs in ihren Augen gar keinen Grund gibt. Wäre das allerdings tatsächlich der Fall, dann bräuchte die Rednerin eine mögliche Angst auch nicht zu unterstellen. In einer wirklich harmlosen Situation wäre dieser Satz der Lehrerin überhaupt nicht denkbar. Das kann man sich gedankenexperimentell folgendermaßen vor Augen führen: Wäre diese Lehrerin mit ihrer Klasse auf dem Weg zum Eisessen, dann wäre die Annahme einer vermeintlichen Angst und damit das Aussprechen dieses Satzes völlig unvorstellbar, ja geradezu absurd. In dem Moment also, in dem die Lehrerin während der Einschulungsfeier auf die Möglichkeit eines Angsthabens hinweist, müssten selbst diejenigen Angesprochenen hellhörig werden, die dem Schulanfang ungebrochen positiv und furchtlos entgegensehen. Denn mit diesem Satz wird die Angst zu einer realen Option.

Wichtig bei der Figur der Widersprüchlichkeit von Trost und Bedrohung ist vor allem, dass es sich beim Trösten und Ermutigen nicht um eine situativ erforderliche Tröstung eines ängstlichen Kindes handelt, sondern dass die vermeintliche Angst ohne einen konkreten Anlass unterstellt wird. Damit will nicht gesagt sein, dass der Schulanfang keine tendenziell Angst auslösende Situation sei. Das Unbekannte, der Beginn von etwas Neuem kann natürlich Angst auslösend sein. Diese Unterstellung würde jedoch einen Sprechakt erfordern, der Verständnis für die Angst signalisiert. Vielleicht sind einige von euch auch ängstlich. Das kann ich gut verstehen, denn hier gibt es vieles, was ihr noch nicht kennt. Mit der Erwähnung der Möglichkeit des Angsthabens und der Behauptung einer Unnötigkeit von Angst zum Anlass des Schulanfangs verstrickt sich die Rednerin allerdings in einen unauflöslichen Selbstwiderspruch. Als eine Vertreterin des schulischen Handelns erklärt sie, dass Angst der Situation des Schulanfangs nicht angemessen sei. Entgegen ihrer inhaltlichen Aussage schaffen ihre Worte jedoch die Erfüllungsbedingungen für die Angst anlässlich des Schulbeginns. Es sind gerade die tröstenden Worte der Lehrerin als Repräsentantin der Institution Schule, die die Bedrohlichkeit hervorbringen und manifestieren.

Und mit eben dieser Widersprüchlichkeit von Trost und Bedrohung leitet sie ihren Trost auch in einem entsprechend bedrohlichen Duktus ein: Und ich hoff' nur eins. Halb drohend und halb warnend rahmt sie ihre ermutigenden Worte. Diese Ermutigung und versuchte Tröstung der Erstklässler kann aufgrund des ihr immanenten Selbstwiderspruchs die intendierte Wirkung nicht erreichen. Im Gegenteil: mit dem Versuch der Tröstung wird vielmehr die sich dadurch manifestierende Bedrohlichkeit zur handlungsbestimmenden Realität des Schulbeginns.

Auch in anderen Sequenzen findet sich die soeben explizierte Struktur des widersprüchlichen Zusammenspiels von Trost und Bedrohung:

»Nämlich nach langem Warten ist es endlich soweit, ja, beginnt heut, wie manche sagen, der Ernst des Lebens oder der erste Schultag. Ich sehe, viele haben eine Schultüte dabei. Die Eltern versüßen euch ja, man sagt das zumindestens, den ersten Schultag.«

Auch hier fällt eine Verwerfung auf. Telos des sehnstüchtigen Wartens ist nicht der Schulanfang an sich, sondern (überraschender Weise) der Ernst des Lebens. Der positiv besetzte Schulanfang wird durch ein anderes Element ersetzt: den Ernst des Lebens. Und wieder handelt es sich bei dem bedrohlichen Element nicht um eine tatsächliche Bedrohung oder die Deutung des Schulanfangs durch die Kinder, sondern es ist erneut ein Repräsentant des schulischen Handelns, der die tendenziell bedrohliche Deutung eines beginnenden Ernstes des Lebens hervorbringt. Bedrohlich deshalb, weil der Redner als derjenige, der die Definitionsmacht über die Situation innehat, die schulische Praxis nun als Ernst des Lebens ankündigt. Und wieder wird die Bedrohlichkeit, gerade weil sie sich in den Worten eines Vertreters des schulischen Handelns manifestiert, zu einer realen und wirkmächtigen Option. Diese Bedrohlichkeit – und hier zeigt sich die Widersprüchlichkeit von Trost und Bedrohung wieder ganz deutlich – wird in den Vorstellungen des Redners von den Kindern allerdings nicht gefürchtet, sondern geradezu ersehnt.

Auch verweist der Schulleiter in dieser Rede auf das Ritual eines Überreichens von Schultüten. Dieses Ritual folgt ebenfalls der Logik des Tröstens der Schulanfänger. Die Schultüte soll, wie das Bonbon beim Kinderarzt, Trost spenden und die Einschulung – die als »bitter« unterstellt ist – versüßen.

»Ihr werdet sehen, wie schön das hier wird bei uns und wie lustig das wird. Dass man natürlich auch was lernen muss, das ist ja wohl klar.«²

Der eigentlichen schulischen Praxis – dem Lernen – wird in einem anderen Protokoll in tröstendem Duktus eine weitere Sphäre gegenübergestellt: eine Sphäre des Spaßhabens und des Lustigseins. Durch diese Gegenüberstellung wird einerseits ausgeschlossen, dass das Lernen als ein Konstitutivum schulischen Handelns selbst Gegenstand der Freude und des Spaßhabens sein kann. Andererseits bemerkt man bei der Analyse dieses Satzes, dass die protokollierte Lehrerin sich die Schaffung einer »kindgerechten« Sphäre außerhalb des schulischen Handelns zu ihrer pädagogischen Aufgabe macht. In ihrer Äußerung manifestiert sich das Konstrukt einer tendenziell bedrohlichen, weil nicht »kindgemäßen« schulischen Praxis, der ein pädagogisches, aber nicht konstitutiv schulisches Handeln einen Ausgleich schaffen muss.

Teilweise wird die Drohung sogar konkreter expliziert. Eine andere Lehrerin macht zum Beispiel aus der ersten Schulstunde eine Art Kasperletheater und droht dem ganz lernwilligen und um Mitgliedschaft in der Klasse bittenden Kasper – und damit indirekt den Erstklässlern – indem sie sagt:

»Na ja, und rumkaspern darf der aber nicht, dann ...«

Die Konsequenz lässt sie unbenannt, wodurch der Sprechakt noch bedrohlicher wirkt. Auch die Wahl des Kaspers als Symbol des Kindlichen ist erklärungsbedürftig, zumal dem Kasper, wenn er nicht mehr rumkaspern darf, seine Identität abgesprochen wird. Inkonsistent ist auch, dass der Kasper nach Aussage der Rednerin die ganzen Ferien gebettelt hat, mitlernen zu dürfen und nach der Zustimmung der Erstklässler folgende Worte der Lehrerin zu vernehmen hat: Montag bekommst du auch einen

Stuhl und dann musst du fleißig mitlernen. Die Freude auf das Lernen verwandelt sich folglich mit der Aufnahme in die Klasse in einen Zwang zum Lernen.

Diese beiden Befunde, die hier skizziert und veranschaulicht wurden, sollen nun mit Befunden aus dem amerikanischen Datenmaterial kontrastiert werden, bevor im Anschluss daran eine kurze zusammenfassende Deutung versucht werden soll.

III

Der Fall USA: Die Überbietung des institutionellen Handlungsrahmens durch das Lehrerhandeln

Um die Befunde aus dem amerikanischen Datenmaterial zu veranschaulichen, sollen nicht Zitate von Lehrerräußerungen aus verschiedenen Protokollen herangezogen werden, sondern stattdessen eine Kurzinterpretation einer Begrüßungsansprache vorgenommen werden, wie sie in einer ersten Klasse in Pennsylvania stattgefunden hat.

»Good morning class.«

Auffällig im Vergleich zu den Begrüßungen in Deutschland ist sofort, dass wir es hier mit einer alltäglichen Form der Begrüßung zu tun haben. In der gleichen Weise könnte auch jeder andere Schultag beginnen. In dieser Alltäglichkeit erweist sich die schulische als bereits stattfindende Praxis, die nicht mehr eröffnet werden muss. Ein vergleichbares Begrüßungsproblem wie in Deutschland gibt es in den USA allem Anschein nach deshalb nicht, weil der formal initiiierende Sprechakt material jede Initiation vermeidet. In der gleichen Logik erfolgt in diesem Sprechakt auch die Konstituierung der Schulklasse, die sich im Moment ihrer Konstituierung in den Worten der Lehrerin als schon bestehend erweist. Die spezifische Form der Anrede *class* ist bemerkenswert. Sie richtet sich – anders als *good morning students* – an ein Kollektiv, nicht an Subjekte. Eine ähnliche Strukturlogik finden wir vor, wenn Besucher einer Veranstaltung als Publikum und nicht als Damen und Herren begrüßt werden. Sowohl bei der Adressierung als Publikum als auch als Klasse werden die Anwesenden nicht als bürgerliche Subjekte willkommen geheißen, sondern als kollektive Träger einer Funktion im Rahmen der eröffneten Praxis. Mit der vorliegenden Adressierungsformel werden die anwesenden Subjekte der eröffneten Praxis unterworfen. Die begrüßten Erstklässler werden im Dienste der Institution Schule instrumentalisiert. Die Eröffnung der schulischen Praxis, die Initiation der Schulanfänger ist – der Strukturlogik des vorliegenden Sprechaktes folgend – gleichzusetzen mit der Unterwerfung der Initiierten unter die Institution.

Die Strukturlogik der Unterwerfung der Erstklässler reproduziert sich im nachfolgenden Sprechakt:

»This is the first day of school.«

Die Lehrerin fährt mit ihren Ausführungen fort, ohne die Begrüßten zu Wort kommen zu lassen. Die angesprochenen Schüler erwidern folglich den Gruß der Lehrerin nicht, obwohl die spezifische Form des *good morning* eine symmetrisch-reziproke

Erwiderung zulässt und im Prinzip sogar verlangt. Gruß und Gegengruß stellen die elementarste Form des sozialen Austausches dar. Der zweckfreie Tausch des Grußes symbolisiert die wechselseitige Bereitschaft der Grüßenden sich in eine gemeinsame soziale Praxis zu begeben. Grüßender und Zurückgrüßender erklären sich durch ihren wechselseitigen Gruß dazu bereit, eine gemeinsame soziale Praxis zu eröffnen.³ Die begrüßten Erstklässler müssten mit *good morning* zurückgrüßen, um ihre Bereitschaft für die schulische Praxis symbolisch zum Ausdruck bringen zu können. In dem Verzicht auf den Gegengruß als einem Symbol des Einverständnisses reproduziert sich die Unterwerfung der Initiierten erneut.

Im Vergleich zu deutschen Einschulungsreden auffällig ist an diesem Sprechakt die Rede von *the first day of school* statt *your first day of school*. Damit nimmt die amerikanische Schule ganz klar den institutionellen Standpunkt ein, wohingegen das deutsche Lehrerhandeln immer auf Kosten der Institution den Standpunkt des Schülersubjekts betont. Die Betonung des Subjektstandpunktes auf Seiten des institutionellen Handelns führt zu den in den beiden vorangegangenen Kapiteln rekonstruierten Inkonsistenzen. Das amerikanische Lehrerhandeln erspart sich diese Widersprüchlichkeiten, indem es konsequent den institutionellen Standpunkt einnimmt und vertritt.

»My name is Mrs. Stevens.«

Sequenzanalytisch hätte man erwarten müssen, dass die Vorstellung direkt nach der Begrüßung erfolgt. Zwischen die Begrüßung und die Vorstellung der Lehrerin schiebt sich aber der Satz *This is the first day of school*. In der tatsächlichen Abfolge der Sequenzen wird also erneut deutlich, dass die Institution Schule und die schulische Handlungspraxis vor den an ihr beteiligten Subjekten rangiert. Die Institution steht damit auch und vor allem vor der konkreten Lehrer-Schüler-Beziehung. Die rekonstruierte Unterwerfung der Subjekte unter die Institution reproduziert sich auch in dieser Sequenz noch einmal. Die Lehrerin stellt sich unter dem Namen *Mrs. Stevens* vor. Mit dieser Vorstellung macht sich die Rednerin eine Anrede als eine Art Titel zueigen, »verleugnet« ihren bürgerlichen Namen und unterwirft sich damit selbst der Institution. Die Inanspruchnahme einer Anrede als Titel lässt sich deuten als ein Garant für Rollenförmigkeit und rollenadäquate Distanz. Allerdings ist der Überschuss an Rollenförmigkeit und Distanz in der Vorstellung der Lehrerin außerhalb sozialisatorischer Handlungszusammenhänge gar nicht denkbar.

»We will learn and have fun this year.«

Auch diese Äußerung steht in direktem Kontrast zu einem bereits interpretierten deutschen Sprechakt: Ihr werdet sehen, wie schön das hier wird bei uns und wie lustig das wird. Dass man natürlich auch was lernen muss, das ist ja wohl klar.

Inhaltlich beziehungsweise auf der manifesten Ebene wird in der deutschen und in der amerikanischen Sequenz etwas ganz Ähnliches gesagt: die Schule ist ein Ort, an dem man lernt und Spaß hat. In ihrer jeweiligen Strukturlogik beziehungsweise auf der Ebene der latenten Sinnstruktur unterscheiden sich die beiden Sprechakte jedoch

deutlich. Der deutsche Sprechakt folgt sprachlich der Logik einer Prophezeiung, eines tröstlich-aufmunternden Versprechens (ihr werdet sehen), während die amerikanische Lehreräußerung einer feststehenden Handlungsrealität Ausdruck verleiht (we will). Lernen und Spaß haben sind in der deutschen Formulierung gegensätzlich konstituiert. Lustig und schön ist es außerhalb des schulischen Lernkontextes. Die institutionellen Anforderungen erscheinen in diesem Sprechakt wie ein der Lehrerin völlig äußerlicher Zwang, dessen Legitimität aber unhinterfragt und ohne jede Begründung anerkannt werden muss (das ist ja wohl klar). In der amerikanischen Lehreräußerung gehören lernen und Spaß haben konstitutiv zum schulischen Dasein. Beide Tätigkeiten schließen sich weder aus noch gehören sie zusammen. Deutlich wird jedoch an der Reihenfolge der Nennung, dass Lernen und Spaß haben hierarchisch konstituiert sind. Hätte die Lehrerin gesagt Wir werden Spaß haben und lernen, wäre von einer anderen schulischen Praxis die Rede. Im tatsächlich vorliegenden Fall ist angekündigt, dass das Lernen im Zentrum des gemeinsamen Handelns von Schülern und Lehrerin stehen und dass das schulische Dasein auch Spaßig sein wird. Bemerkenswert ist insbesondere, dass auch das Spaß haben nicht diffus gerahmt ist, sondern wie ein Teil des Lehrplans der ersten Klasse angekündigt wird. Der Terminus *this year* macht zudem auf die spezifische Begrenztheit der Zusammenarbeit von Lehrerin und Schulklasse aufmerksam.

»Have a good day.«

Mit diesen Worten endet die Begrüßungsansprache der Lehrerin. Strukturlogisch haben wir es hier mit einer Verabschiedung zu tun. Der Schultag und das Schuljahr beginnen aber gerade erst und die Lehrerin wird sowohl diesen Tag als auch das Schuljahr mit den vor ihr sitzenden Schülern verbringen. Mit diesem Kontextwissen lässt sich die Verabschiedung als eine Entlassung der Schüler in die Institution deuten. Wie der Trainer einer Fußballmannschaft seine Spieler mit verabschiedenden Wünschen aus der Kabine in ein Spiel entlässt, das er nicht beeinflussen kann, ebenso spricht die Lehrerin hier zu ihrer Klasse. Mit den Worten *have a good day* entlässt Mrs. Stevens ihre Schüler in eine schulische Handlungspraxis, in der die Schüler auf sich gestellt sein werden. Neben der angekündigten gemeinsamen Praxis von Lernen und Spaß haben gibt es also noch ein auf Erfolg ausgerichtetes selbstverantwortliches Schülerhandeln. Im Rahmen dieses selbstverantwortlichen schulischen Handelns erinnert die Lehrerrolle an den Trainer aus unserer Beispielgeschichte. Zu einem gelingenden oder misslingenden Schultag kann Mrs. Stevens nichts beitragen. Sie kann die Schüler beim Lernen unterstützen oder ihr Mogeln bei Klassenarbeiten sanktionieren, aber sie ist nicht für schulischen Erfolg oder Misserfolg ihrer Schüler verantwortlich.

IV

Versuch einer zusammenfassenden Deutung

Der Vergleich von ersten Schultagen in Deutschland und in den USA hat gezeigt, dass die Institution Schule von den in ihr handelnden Lehrern in beiden Ländern unterschiedlich gedeutet wird. In Deutschland wird der Schulanfang als eine Zäsur

wahrgenommen und mit einer Einschulungsfeier begangen. Die beiden Befunde einer misslingenden Begrüßung und eines widersprüchlichen Zusammenspiels von Trost und Bedrohung machen aber deutlich, dass die beginnende schulische Praxis dem Lehrerhandeln zumindest auf der latenten Ebene der analysierten Texte, also unbewusst als bedrohlich erscheint. Sucht man in den Einschulungsreden nach dem Quell der Bedrohlichkeit, so wird man auf das konstitutiv Schulische verwiesen. Das, was die Institution Schule ausmacht, erscheint den deutschen Lehrern als bedrohlich und nicht kindgerecht. Damit gerät der pädagogische Habitus, dem sich die Lehrer in Deutschland verpflichtet fühlen, permanent in Widerspruch zu ihren beruflichen Handlungsanforderungen als Vertreter der Institution. In den Reden zum Schulanfang fehlt eine Bezugnahme auf Positivität und die positiven Seiten schulischer Praxis. Der feierliche Anfang des Schullebens, wie er durch die Einschulungsfeier gerahmt ist, ist nicht dazu in der Lage, eine positive, erstrebenswerte und als »gut« erachtete Praxis anzukündigen. Es wird keine Vorfreude auf Erkenntnis signalisiert, keine Vorfreude auf gute Noten, auf interessante Fächer und gute Lehrer. Stattdessen werden die bedrohlichen Seiten des schulischen Daseins überbetont und der unauflösliche Widerspruch zwischen pädagogischen Überzeugungen und beruflichem Handeln durchzieht die gesamte schulische Praxis und erzeugt unablässig Inkonsistenzen und Verwerfungen.

Ein gänzlich anderes Bild von Schule wird in den USA gezeichnet. Die Analyse einer Lehreransprache zur Begrüßung einer ersten Klasse in Pennsylvania hat vor allem ein Ergebnis: die Figur der Überbetonung des Institutionellen durch das Lehrerhandeln. Auffällig ist in diesem Zusammenhang der Überschuss an Rollenförmigkeit in der Anrede der Schüler mit *class*, statt mit *students* und in der Vorstellung der Rednerin als Mrs. Stevens, zudem die Überbetonung der Tatsache, dass die Institution vor den an der schulischen Praxis beteiligten Subjekten und vor der Lehrer-Schüler-Beziehung rangiert. Bemerkenswert im Rekurs auf die deutschen Befunde ist auch, dass das amerikanische Handeln kein Problem damit hat, die Erstklässler an ihrem ersten Schultag als autonome und für sich und ihren schulischen Erfolg selbst verantwortliche Subjekte in die Institution Schule zu entlassen. Eine im Vergleich zu Deutschland auffällige Differenz ist außerdem, dass es in den USA keinen »Schulanfang« gibt, sondern nur die Routine der Institution. Dementsprechend ist mit *first day of school* nicht der erste Schultag im Leben der Erstklässler gemeint, sondern ein routinisiert wiederkehrender erster Schultag in einem neuen Schuljahr – und zwar für alle an der schulischen Praxis Beteiligten gleichermaßen. Das heißt, der erste Schultag wird vom Lehrerhandeln nicht aus der Perspektive der Subjekte thematisiert, sondern aus der Perspektive der Institution. Entscheidend im Hinblick auf den deutsch-amerikanischen Vergleich ist, dass der pädagogische Habitus der amerikanischen Lehrer nicht in Widerspruch zu den institutionellen Handlungsanforderungen gerät, sondern diese unterstreicht und überbietet.

V

EINE ANMERKUNG ZUM METHODISCHEN VORGEHEN: DER VERGLEICH

In jeder vergleichenden Untersuchung stellt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit der zu vergleichenden »Gegenstände«. Bezogen auf die hier vorgestellte Analyse wird eine Fraglichkeit bezüglich der Vergleichbarkeit von Schulanfängen in Deutschland und in den USA aufgeworfen. Obwohl die ersten Schultage in unterschiedlicher Weise ablaufen und obwohl man nicht genau bestimmen kann, ob die Schule in den USA mit der Kindergartenklasse oder mit der ersten Klasse beginnt, ist doch durch die Tatsache, dass es sich um die gleiche Institution »Schule« handelt, eine Vergleichbarkeit gewährleistet. Entscheidend ist, dass elementare Strukturen der Institution und vor allem der Schulklasse als Handlungs- und Analyseeinheit in den beiden Ländern identisch sind.⁴ Mit Talcott Parsons kann man behaupten, dass die Struktur der Schulklasse⁵ in den beiden Ländern den gleichen institutionellen Handlungsrahmen erzeugt. Innerhalb dieses Handlungsrahmens findet das berufliche Handeln von Vertretern der Institution Schule statt. Dieses Lehrerhandeln lässt sich verstehen als Ausdruck eines beruflichen Habitus, einer pädagogischen Berufskultur. Eine genauere Explikation dieser Annahmen macht das Ziel und das Thema des Vergleichs von deutschen und amerikanischen ersten Schultagen deutlicher. Anerkennt man die skizzierten theoretischen Vorannahmen, dann lässt sich bezüglich der Ebenen von Gleichheit und Differenz in dieser vergleichenden Untersuchung Folgendes festhalten:

- ① Die Ebene der Gleichheit umfasst, was der Institution Schule zugehört, jenes Gerüst von idealtypischen Prinzipien und Handlungsorientierungen, das durch bestimmte Strukturmerkmale der Schule als einer Institution der modernen Gesellschaft konstituiert wird.
- ② Die Ebene der Differenz umfasst jenes Handeln, das dieses Gerüst in besonderer Weise füllt, eine professionelle Berufskultur. Gemeint ist damit alles Handeln, das nicht von der Institution erzwungen und durch ihre Konstitutionsprinzipien vorherbestimmt ist, sondern das als Ausdruck eines beruflichen Habitus, eines pädagogischen Stils, im Gehäuse der Institution Schule zu finden ist.

Das heißt, die in dem vergleichenden Vorgehen gefundenen Unterschiede gehen aus dem beruflichen Habitus der handelnden Lehrer hervor, nicht aus der institutionellen Verfasstheit der Schule als einer Institution der modernen Gesellschaft. Die Unterschiede bei der Eröffnung der schulischen Praxis, können wir auf unterschiedliche pädagogische Berufskulturen zurückführen. Die hinter dem konkreten Lehrerhandeln liegenden pädagogischen Vorstellungen und Überzeugungen sind, so lässt sich vermuten, kulturspezifisch geprägt und verweisen auf bestimmte Deutungen von Kindheit und Erziehung, von Schule und Gesellschaft in Deutschland und in den USA.

ANMERKUNGEN

- 1 Dieses Zitat ist einer publizierten Einschulungsrede entnommen und findet sich in: Combe, Arno / Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie, Weinheim 1994, S. 12.

- 2 Dieses Zitat findet sich ebenfalls in: Combe, Arno / Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie, Weinheim 1994, S. 12f.
- 3 Vgl. hierzu Oevermann, Ulrich: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse, in: von Friedeburg, Ludwig / Habermas, Jürgen (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983, Frankfurt am Main 1999 und Goffman, Erving: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung, Frankfurt am Main 1982, Ders.: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt am Main 1986.
- 4 Vgl. dazu die Forschung zur Universalisierung von Schule, insbesondere: Adick, Christel: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika, Paderborn et al. 1992; Meyer, John W. / Ramirez, Francisco O.: Die globale Institutionalisierung der Bildung, in: John W. Meyer: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen, hrsg. v. Georg Krücken, Frankfurt am Main 2005, S. 212-234.
- 5 Parsons, Talcott: Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Eschborn bei Frankfurt am Main 1997, S. 161-193. Vgl. auch Wernet, Andreas: Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage, Opladen 2003.

LITERATUR

- Adick, Christel: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika, Paderborn et al. 1992.
- Combe, Arno / Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie, Weinheim 1994.
- Goffman, Erving: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung, Frankfurt am Main 1982.
- Ders.: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt am Main 1986.
- Meyer, John W. / Ramirez, Francisco O.: Die globale Institutionalisierung der Bildung, in: John W. Meyer: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen, hrsg. v. Georg Krücken, Frankfurt am Main 2005, S. 212-234.
- Oevermann, Ulrich: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse, in: von Friedeburg, Ludwig / Habermas, Jürgen (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983, Frankfurt am Main 1999.
- Parsons, Talcott: Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Eschborn bei Frankfurt am Main 1997, S. 161-193.
- Wernet, Andreas: Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage, Opladen 2003.